

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**
<http://www.didaktik-deutsch.de>
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Julia Ricart Brede

**„SPRACHE UND FACH“ ODER
„FACH UND SPRACHE“? ZWEI
BÄNDE MIT UNTERSCHIEDLICHEM
FOKUS IN EINER
INTERDISZIPLINÄREN DEBATTE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 45. S. 117-
122.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Julia Ricart Brede

„SPRACHE UND FACH“ ODER „FACH UND SPRACHE“?

Zwei Bände mit unterschiedlichem Fokus in einer interdisziplinären Debatte

Ahrenholz, Bernt/Hövelbrinks, Britta/Schmellentin, Claudia (Hrsg.) (2017): Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Lütke, Beate/Petersen, Inger/Tajmel, Tanja (Hrsg.) (2017): Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Reihe: DaZ-Forschung, Band 8. Berlin: Walter de Gruyter.

Gegenstand der vorliegenden Doppelrezension sind die Sammelbände „Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen“ (hrsg. von Ahrenholz/Hövelbrinks/Schmellentin; im Folgenden wird auf diesen Band mit der Sigle AHS verwiesen) und „Fachintegrierte Sprachbildung“ (hrsg. von Lütke/Petersen/Tajmel; auf diesen Band wird im Folgenden mit der Sigle LPT verwiesen). Beide Bände sind 2017 erschienen und befassen sich thematisch mit dem Sprachgebrauch im Fachunterricht.¹

Ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Bänden besteht in ihrer Zugangsweise zum Thema „Sprachgebrauch im Fachunterricht“ bzw. in der Frage, ob sich der Diskussion von der Sprache her, d. h. vom jeweiligen Sprachgebrauch (Band AHS) oder vom Fach her bzw. über die unterschiedlichen Fachdidaktiken (Band LPT) genähert wird.

Der Band LPT wählt seinen Zugang in die interdisziplinäre Debatte über einzelne Schulfächer bzw. deren Teildisziplinen (wie bspw. den Literaturunterricht als Teildisziplin des Deutschunterrichts). Aus dieser „stärker fachunterrichtsbezogenen Perspektive“ (Lütke/Petersen/Tajmel 2017: v) wird in den einzelnen Beiträgen dieses Bandes nach der Rolle des jeweiligen Faches für die Sprachbildung der SchülerInnen gefragt. Entsprechend ist der zweite Buchteil mit dem Titel „Fachdidaktische Beiträge“ mit sieben Artikeln der umfangreichste; ihm vorangestellt ist ein Buchteil mit Beiträgen zu den Themen „Bildungssprache und Sprachbildung“, die auf einer allgemeineren, fachunabhängigen Metaebene verortet sind und in denen beispielsweise Begrifflichkeiten in der Diskussion um den Sprachgebrauch im Fachunter-

¹ Neben einer Einleitung umfasst der Herausgeberband AHS (im Umfang von 322 Seiten) 15 Beiträge von insgesamt 33 AutorInnen; der Band LPT (mit insgesamt 309 Seiten zuzüglich eines Vorwortes) enthält 14 Beiträge von 14 AutorInnen sowie ein Fach- und Schlagwortregister. Damit sind die beiden Bände bezüglich ihres Umfangs in etwa vergleichbar. Auch sind beide Bände jeweils in drei thematische Buchteile gegliedert.

richt oder notwendige Kompetenzen von Lehrkräften zur Sprachbildung diskutiert werden. Beschlossen wird der Band durch einen Buchteil mit zwei schulstufenbezogenen Beiträgen. Die Artikel des zweiten und umfangreichsten Buchteils bieten gute Einblicke in die Diskussion aus der jeweiligen Fachperspektive; häufig werden auch Umsetzungsmöglichkeiten für die Praxis skizziert. Besonders präsent ist die Unterrichtspraxis in dem Beitrag von Fohr, die einen sprachsensiblen Unterrichtsentwurf für das Fach Kunst präsentiert. Aber auch Kipf berichtet in seinem Beitrag von dem Schulprojekt „Pons-Latinus“ und stellt ein in diesem Kontext entstandenes Arbeitsblatt für einen sprachsensiblen Lateinunterricht vor (vgl. Kipf: 180 ff.); Rösch gibt zahlreiche Anregungen für den Literaturunterricht, und Oomen-Welke diskutiert, wie Lesbarkeitsanalysen von Sachtexten über einfache Word-Auszählungen auch für Lehrkräfte handhabbar werden könnten (vgl. Oomen-Welke: 140 ff.).

Der Band AHS nimmt hingegen die Vielfältigkeit und Vielgestaltigkeit des Sprachgebrauchs zum Ausgangspunkt; entsprechend haben die einzelnen Beiträge in diesem Band das erklärte Ziel, „sprachliche Anforderungen, Erscheinungsformen und Aneignungsprozesse zu beschreiben“ (Ahrenholz/Hövelbrinks/Schmellentin 2017: 8). Hierzu werden in den einzelnen Beiträgen empirische Analysen präsentiert, die sich im ersten Buchteil mit dem schriftlichen Input (in Schulbüchern) befassen; im zweiten Buchteil werden Sprachgebrauch und sprachbezogene Einstellungen von Lehrkräften fokussiert und im dritten Buchteil schließlich wird der Sprachgebrauch der SchülerInnen thematisiert. Die Beschreibung und Analyse des Sprachgebrauchs erfolgt dabei häufig unter bewusster Berücksichtigung des Form-Funktions-Zusammenhangs. Besonders deutlich wird dies in dem Beitrag von Maak, die zur Analyse des sprachlichen Inputs im Biologiefachunterricht einen konzeptorientierten Zugang wählt (vgl. auch Klein/von Stutterheim 1987). Aber auch in einem Analysezugang über Diskursfunktionen, wie ihn beispielsweise Hövelbrinks wählt, wird ein Form-Funktions-Zusammenhang deutlich.

Auffällig ist für beide Bände – ebenso wie für zahlreiche bereits erschienene Bände zu diesem Themengebiet –² dass im Buchtitel bewusst darauf verzichtet wird, den fokussierten Sprachgebrauch im Fachunterricht durch die Wahl eines bestimmten Terminus z. B. als „bildungssprachlich“ oder „fachsprachlich“ zu bezeichnen. Und dennoch ist die Diskussion um die Bezeichnung dieses Sprachgebrauchs – wie in den einzelnen Beiträgen deutlich wird – noch lange nicht zu einem Ende gekommen. Während im Band LPT viele Beiträge ohne eine nähere terminologische Bestimmung des Sprachgebrauchs im Fachunterricht auskommen, ist die Diskussion über die Begrifflichkeiten insbesondere im Band AHS in vielen Artikeln salient: Härtig/Kohnen, aber auch Jost et al. gebrauchen den Begriff „Fachsprache“, wobei Jost et al. einschränkend einräumen, dass sich eine „Abgrenzung bildungs-

² Vgl. die Bände „Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache“ (Ahrenholz 2010), „Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache“ (Röhner/Hövelbrinks 2012), „Sprache im Fach“ (Becker-Mrotzek et al. 2013), „Sprache im Fachunterricht“ (Michalak et al. 2015) sowie „Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ (Benholz et al. 2016).

und fachsprachlicher Merkmale in schulischen Texten [...] nicht immer als leicht [erweise und ...] die Frage einer theoretischen Abgrenzung [der Begriffe daher] ausgeklammert [sei]“ (Jost et al.: 161). Eine stärkere Positionierung nehmen Heller et al. vor, die dem Begriff „Bildungssprache“ insofern den Vorzug geben, als es sich dabei um ein „gegenüber der *Fachsprache* deutlich weiter gefasstes Konstrukt“ (Heller et al.: 139) handele. Ebenso verwenden Hövelbrinks oder auch Fornol den Begriff „Bildungssprache“ in ihren Beiträgen – wobei Fornol ergänzend dafür plädiert, präziser von „Bildungssprachen“ zu sprechen, „die in Abhängigkeit verschiedener Faktoren Verwendung finden“ (Fornol: 286). Bei Hee wiederum ist – allerdings ohne nähere Erläuterung – zu lesen: „Der Begriff *Bildungssprache* scheint mir problematisch. Da das hier beschriebene Phänomen in der Literatur allerdings häufig so genannt wird, wird der Begriff hier als Verweis auf diese Arbeiten in einfachen Anführungszeichen verwendet“ (Hee: 206). Die Diskussion um die Begrifflichkeiten zur Beschreibung des Sprachgebrauchs im Fachunterricht und insbesondere deren gegenseitige Abgrenzung kann damit nach wie vor nicht als abgeschlossen gelten. Die Entscheidung für den einen oder anderen Terminus hängt dabei i. d. R. mit dem jeweiligen Analysefokus zusammen: Beispielsweise arbeiten BeiträgerInnen, die (einzelne) Diskursfunktionen in den Blick nehmen, i. d. R. mit dem Begriff „Bildungssprache“ (vgl. die Beiträge von Heller et al. und Hövelbrinks), wohingegen BeiträgerInnen, die sich mit Fachbegriffen auseinandersetzen, naheliegenderweise den Begriff „Fachsprache“ nutzen (vgl. Härtig/Kohnen). Weiterführender als terminologische Positionierungen und zugleich als *Conditio sine qua non* für die einzelnen Projekte scheinen vor diesem Hintergrund überzeugende, dem Gegenstand angemessene Operationalisierungen der hinter den Begriffen stehenden Konstrukte. In diesem Zusammenhang sei auf den lesenswerten Beitrag von Kleinschmidt (ebenfalls in AHS) verwiesen, in dem über das Konzept der konzeptionellen Schriftlichkeit ein überzeugender, mehrdimensionaler Versuch für eine Operationalisierung des Sprachgebrauchs im Fachunterricht präsentiert wird. Auch wenn die analysierten Sprachmittel damit funktional begründet bzw. hergeleitet werden, muss sich jedoch letztlich auch dieser Ansatz der Kritik stellen, dass lediglich ausgewählte Sprachmittel in die Analyse eingeflossen sind und andere, möglicherweise ebenfalls relevante Sprachmittel dagegen unberücksichtigt bleiben. Eine grundsätzliche Kritik an der Arbeit mit Merkmals- oder Indikatorenlisten übt auch Ahrenholz (in LPT: insbesondere 10 ff.), allerdings nicht angesichts der Gefahr von Unvollständigkeit, sondern indem er zeigt, dass die für Bildungs- und Fachsprache als charakteristisch bezeichneten Sprachmittel (wie Komposita, Attribute oder Passiva) auch im alltäglichen Sprachgebrauch durchaus frequent sind.

Für eine Diskussion über den Sprachgebrauch im Fachunterricht ist die Frage, welche Fächer an der Diskussion beteiligt und insofern mit ihren Sichtweisen und Denkstrukturen berücksichtigt werden bzw. im Sammelband ihren Platz finden, von zentraler Bedeutung. Für den Band AHS ist in diesem Zusammenhang eine starke Dominanz der Naturwissenschaften zu verzeichnen; daneben umfasst der Band aber

auch Beiträge, die sich dem gesellschaftswissenschaftlichen Fachunterricht (d. h. den Fächern Geographie, Geschichte oder Politik) zuordnen lassen; ferner ist das Fach Deutsch vertreten. In dem Band LPT ist – neben einem Beitrag zum Mathematik- und einem Beitrag zum Physikunterricht – mit einem Beitrag zum Kunstunterricht auch der musisch-ästhetische Fächerverbund vertreten. Der Schwerpunkt liegt in diesem Band allerdings auf den Sprachfächern (vgl. hierzu die Beiträge von Jeuk, Kipf, Lohse und Rösch). Dabei erläutert Lohse in seinem Beitrag plausibel, weshalb der Sprachbildungsdiskurs von der Fremdsprachendidaktik bislang kaum aufgegriffen wurde: Zum einen scheitert das fachliche Lernen im Fremdsprachenunterricht „nicht aus quasi-konzeptuellen Gründen an ungenügend reflektierten sprachlichen Herausforderungen. Denn der Aufbau von Sprachkompetenz steht im Zentrum des Fachs und die Lehrwerke geben eine [...] an den Lernbedürfnissen ausgerichtete sprachliche Progression vor“ (Lohse: 188). Darüber hinaus werde im Fremdsprachenunterricht an anderen Registern gearbeitet als im restlichen Fächerkanon: „Im Anfangsunterricht und bis in die Oberstufe hinein sind die Themen weitestgehend ausgerichtet an der Alltagswelt der Lernenden, um die Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden über die verschiedenen Fertigkeitsbereiche hinweg nicht an (sprachlich) zu komplexen Inhalten scheitern zu lassen“ (ebd.). Die Beiträge von Lohse und Kipf lesen sich in diesem Zusammenhang beinahe wie Rede und Gegenrede: So führt Kipf (ebenfalls in LPT) in seinem Beitrag ebenso plausibel aus, weshalb der Lateinunterricht sogar in besonderer Weise dazu geeignet sei, durchgängig sprachbildend tätig zu sein. So könne Latein nicht nur als neutrale Transferbasis für Sprachvergleiche und auf diese Weise als „universelles Sprachenpropädeutikum“ fungieren (vgl. Kipf: 170f.); Latein sei durch die präzise Übersetzungsarbeit – die es erfordere, geeignete Wörter und Ausdrücke zu suchen und kritisch zu prüfen – auch für den Erwerb der Bildungssprache im Deutschen förderlich (vgl. ebd.: 179). Die beiden im Band LPT direkt aufeinanderfolgenden Beiträge widersprechen sich jedoch nicht, sondern betonen jeweils einen anderen Aspekt und regen somit zum Weiterdenken an.

Zu würdigen gilt es mit Blick auf beide Bände, dass in ihnen nicht nur für die Unterrichtspraxis proklamiert wird, Fach und Sprache zu verbinden und in diesem Zusammenhang fächerübergreifend zusammenzuarbeiten: Sichtbar wird in den Beiträgen auch für die Erforschung dieses Themengebietes an vielen Stellen eine fächerübergreifende Zusammenarbeit zwischen linguistischen und weiteren Fachwissenschaften und -didaktiken. Zwar sind die meisten BeiträgerInnen in der Sprachwissenschaft bzw. Sprachdidaktik (bzw. präziser: im Bereich „Deutsch als Zweitsprache und Durchgängige Sprachbildung“) verortet, doch stellen beispielsweise die Beiträge von Härtig/Kohnen (in AHS) und Prediger (in LPT) bereichernde Ausnahmen dar. Dabei wirbt das in der Physikdidaktik verortete Autorenpaar Härtig/Kohnen am Ende seines Beitrags sogar explizit „für eine enge Kooperation aller Fachdidaktiken, der Linguistik und Teilen der Psychologie [...], um sich den relevanten Fragestellungen in Forschungsprogrammen gezielt widmen zu

können“ (Härtig/Kohnen: 69). Besonders gelungen ist in diesem Zusammenhang auch der fächerübergreifend verfasste Aufsatz von Kern et al. (in AHS). Dass einer fach- bzw. disziplinübergreifenden Zusammenarbeit Relevanz beigemessen wird, zeigt sich aber beispielsweise auch an solchen Details, dass Schmellentin et al. (in AHS) die überarbeiteten Texte vor Durchführung der skizzierten Interventionsstudie zunächst FachexpertInnen vorgelegt haben (vgl. ebd.: 88) oder dass Maak (ebenfalls in AHS) Zweifelsfälle für die Kodierungen in Datensitzungen mit ExpertInnen (aus Biologie, Medizin und Sprachwissenschaft) diskutiert hat (vgl. ebd.: 101).

In beiden Bänden geht die Bereitschaft zur bzw. sogar der Wunsch nach einer fächerübergreifenden Zusammenarbeit bei der Bearbeitung des Themenfeldes „Sprachgebrauch im Fachunterricht“ einher mit einem thematisch geweiteten Verständnis in Bezug auf die Frage, für wen der Sprachgebrauch im Fachunterricht eine Herausforderung darstellt: Längst stehen in diesem Zusammenhang nicht mehr nur SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus (vgl. u. a. auch Ahrenholz in LPT: 2, Rost-Roth in LPT: 70f. sowie Fornol in AHS: 303); Kipf (in LPT: 176) bezeichnet diese Perspektivenerweiterung auch als „wissenschaftliche Entwicklungsperspektive“. Besonders anregend ist in diesem Zusammenhang der Aufsatz von Oleschko (in LPT), der die Bedeutung der Sprachsoziologie und damit des sozio-ökonomischen Hintergrundes von SchülerInnen für deren Sprachbildung herausstellt und auf dieser Grundlage ein sehr nachvollziehbares Plädoyer für die stärkere Berücksichtigung dieser Faktoren auch in wissenschaftlichen Untersuchungen hält.

Abschließend lässt sich festhalten, dass beide Bände das Thema „Sprache bzw. Sprachgebrauch im Fach(unterricht)“ interdisziplinär, vielfältig und doch sehr unterschiedlich beleuchten und diskutieren: Der Band von Ahrenholz/Hövelbrinks/Schmellentin bietet einen guten Überblick zum Stand der empirischen Forschung in diesem Themenfeld. Auch um sich näher mit einzelnen Aspekten des Sprachgebrauchs im Fachunterricht (wie bspw. dem schriftlichen Input in Schulbuchtexten) auseinanderzusetzen, ist der Band äußerst lohnend und anregend. Die methodischen Designs der einzelnen Forschungsprojekte werden dabei – ein weiteres Qualitätsmerkmal – jeweils nachvollziehbar und hinreichend genau erläutert.

Der von Lütke/Petersen/Tajmel herausgegebene Band rückt die einzelnen Fachdidaktiken, deren Verantwortung, Möglichkeiten und Grenzen für die Sprachbildung von SchülerInnen in den Fokus. Gelungen ist in diesem Band die von den einzelnen Fachdidaktiken jeweils ausgehende Berücksichtigung der unterrichtlichen Praxis. Vorangestellt sind diesen Einblicken in einzelne Fachdidaktiken allgemeine Beiträge zum Thema, die auch für die Forschung wichtige Impulse setzen (vgl. hierfür insbesondere die Beiträge von Ahrenholz und Oleschko). Gerade die fachdidaktischen Beiträge sind aufgrund von Praxisbeispielen sehr anschaulich und gut verständlich. Der Band eignet sich daher auch für den Einsatz in der Lehre.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hg.) (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut Johannes (Hg.) (2013): Sprache im Fach. Reihe: Fachdidaktische Forschungen, Band 3. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann.
- Benholz, Claudia/Frank, Magnus/Gürsoy, Erkan (2015): Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Klein, Wolfgang/Stutterheim, Christiane von (1987): Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. In: Linguistische Berichte 109, S. 163–183.
- Michalak, Magdalena/Lemke, Valerie/Goeke, Marius (2015): Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Röhner, Charlotte/Hövelbrinks, Britta (Hg.) (2012): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim, Basel: Juventa Beltz.

Anschrift der Verfasserin

*Prof. Dr. Julia Ricart Brede, Europa-Universität Flensburg,
Seminar für DaF/DaZ, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
julia.ricart.brede@uni-flensburg.de*